

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 219–238.

Hilkka Paldanius

Jyväskylän yliopisto

Historian esseevastauksen funktionaalinen rakenne

The purpose of this study is to describe the genre of an expository history essay. The data consist of 52 document-based essays that were written as a part of a history exam at a Finnish general upper secondary school. In this article, I analyse the functional structure of these essays using genre-theoretical move-analysis in a framework of genre theories and disciplinary literacies. Three different moves and six steps were found. The communicative functions of these structural elements were to contextualize the historical content of the essays, to analyse historical documents, and to use the analysis for supporting the chosen argument. The essays exhibit features of an expository text but also those of argumentative genres. The findings suggest that literacy teaching in different subject areas could be improved by explicitly teaching linguistic features and the communicative functions that realize these genres.

Keywords: literacies, essay, history subject, genre analysis

Asiasanat: tekstitaidot, essee, historian oppiaine, genreanalyysi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

1 Johdanto

Monipuoliset ja tilanteiset tekstitaidot ovat keskeisiä 2000-luvun taitoja alati muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä (Ahonen & Kinnunen 2014: 2). Heikoilla tekstitaidoilla voi tutkimusten mukaan olla kauaskantoisia vaikutuksia opiskelijoiden menestymiseen myöhemmissä opinnoissa, ja esimerkiksi perusopetuksen päättövaiheessa saavutetun tekstitaitojen tason on nähty heijastuvan vielä pitkälle aikuisuuteen (Gustafsson 2016). Haasteet tekstitaidoissa ovat yhteydessä myös opintojen keskeyttämiseen (esim. OECD 2010) ja voivat siten lisätä syrjäytymisen riskiä yhteiskunnassa. Tekstitaitojen omaksuminen on siis keskeisessä asemassa, kun tavoitteena on torjua eriarvoistumiskehitystä, jossa kuilu tekstitaitoja heikosti ja hyvin hallitsevien välillä vaikuttaa kasvavan.

Tekstitaitojen opetusta on Suomessa pyritty kehittämään sisällyttämällä opetussuunnitelmien perusteisiin monilukutaidon käsite (OPH 2015: 35, 38), joka yhtenä kaikille yhteisistä aihekokonaisuuksista suuntaa opetusta kielitietoisemmaksi eri oppiaineissa: kunkin oppiaineen opiskelu on oppiaineen kielen ja tekstilajien sekä tekstien tuottamisen ja tulkitsemisen opiskelua (Luukka 2013; Harmanen 2016). Monilukutaidon käsitteellä on yhteys tiedonalakohtaisten tekstitaitojen (*disciplinary literacies*) käsitteeseen, jonka mukaan eri tiedonalojen tavat tarkastella maailmaa ja tuottaa tietoa vaikuttavat niiden tekstitaitovaatimuksiin ja kielenkäytön tapoihin (Unsworth 2001: 112; Moje, Stockdill, Kim & Kim 2011). Opetuksen kehittämiseksi tulisi siis kiinnittää huomiota siihen, miten tiedonalojen käytänteet vaikuttavat tiedonalakohtaisiin tekstitaitoihin.

Historia on erityisen tekstikeskeinen tiedonala: tietoa menneisyydestä muodostetaan tulkintojen varassa, jotka tehdään monipuolisten, eri aikakausilta peräisin olevien lähteiden pohjalta (Seixas & Morton 2013: 5; Rantala & Ahonen 2015: 153). Tiedon tulkinnallisen luonteen ja lähdetekstien moninaisuuden huomioiminen eivät ole uusia asioita lukion historian opetuksessa ainakaan opetussuunnitelmatasolla (OPH 2003: 176; Veijola 2016a), mutta tutkimusten mukaan suomalaisilla lukiolaisilla on ongelmia historian opiskelussa esimerkiksi argumentoinnissa, lähdetekstien hyödyntämisessä ja keskenään ristiriitaisten lähteiden pohjalta kirjoittamisessa (Rantala 2012; Rantala & van den Berg 2013; Rantala & Veijola 2016). Tutkimustulokset kielivät tarpeesta kiinnittää huomiota siihen, miten eri oppiaineissa opetetaan kirjoittamista ja oppiaineelle tyypillisiä tekstilajeja, mikä taas vaatii tuekseen tietoa opiskelijoiden tuottamista teksteistä.

Suomessa on tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kirjoitettavia tekstejä melko paljon (esim. Uusi-Hallila 1995; Mikkonen 2010; Berg 2011; Juvonen 2014), mutta lingvististä tutkimusta muissa oppiaineissa kirjoitettavista teksteistä ei juuri ole (historian tieteenalalta ks. Virta 1995; Rantala 2012; Rantala & van den Berg 2013; Rantala & Veijola 2016). Angloamerikkalaisissa tutkimuksissa historian oppiaineessa kirjoitettavia tekstejä on tarkasteltu jonkin verran systeemifunktionaalista kieliteoriaa ja teks-

tilajitutkimusta hyödyntäen ja historian tekstejä on luokiteltu niiden tekstilajipiirteiden mukaan historiallisiin kertomuksiin, historian selityksiin ja historiasta argumentoituin teksteihin (Coffin 1997, 2006; Unsworth 2001; Martin & Rose 2008).

Tässä tutkimuksessa¹ tarkastelen lukion historian oppitunnilla kirjoitettavia esseitä. Ne edustavat yhtä tyypillistä opiskelun ja koevastausten tekstilajia, jossa opiskelijaa usein pyydetään erittelemään, pohtimaan ja analysoimaan annettua aiheita. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millainen on dokumenttipohjaisen esseevastauksen tekstilaji, eli mikä on esseen viestinnällinen funktio ja millaiset rakenteelliset ja kielelliset valinnat toteuttavat tätä funktiota. Kiinnitän erityistä huomiota siihen, miten tekstilajin vaatimat erittely ja pohdinta toteutuvat esseen rakenteessa.

Esseevastausten rakenteen tarkastelussa hyödynnän erikoiskielten tutkimuksen parissa tehdyn tekstilajianalyysin välineitä (Swales 1990; Bhatia 1993, 2004), eli kuvaan esseistä löytyviä rakenneosia ja niiden järjestymistä tekstissä. Tiedonala kohtaisten tekstitaitojen ja kielitietoisuuden näkökulma kulkee analyysin mukana, kun suhteutan tekstianalyysissä tekemiäni havaintoja historian tiedonalaan ja esseen tekstilajin funktioihin koulukontekstissa. Aiemmissa opiskelutekstien tutkimuksissa erikoiskielten tutkimusperinteeseen nojaavaa rakenteen analyysia ovat hyödyntäneet muun muassa Inka Mikkonen (2010) ja Aino Vuorijärvi (2013).

Tutkimukseni aineistona on 52 vuonna 2015 kirjoitettua esseetä, jotka on tuotettu osana historiallista ajattelua ja tiedonmuodostustapoja tarkastelevaa interventiotutkimusta (Veijola 2016b). Esseitä on saman lukion kahdesta eri ryhmästä, joita ovat opettaneet eri opettajat. Essee on yksi tehtävistä, joihin opiskelijat ovat vastanneet osana kurssin lopussa suoritettua koetta. Kurssin alussa opiskelijat kirjoittivat aineistopohjaisen historian esseen ja saivat siitä palautetta erityisesti lähteiden kriittisen tarkastelun näkökulmasta historian tutkijalta, joka myös opetti kurssilla historian tekstitaitoja kolmella oppitunnilla. Tunneilla käsiteltiin historiallista ajattelua ja tiedonmuodostustapoja erilaisten, pääasiassa suullisten ryhmätehtävien avulla. (Ks. Veijola 2016b.) Interventio on siis voinut vaikuttaa tämän tutkimuksen aineistona oleviin esseisiin, mutta esseet ovat kuitenkin osa kurssin oman opettajan normaalisti arvioimaa koetta.

Koulussa kirjoitettavien esseevastausten keskeisenä viestinnällisenä funktiona voidaan pitää oppiainekohtaisten tietojen ja taitojen hallinnan osoittamista tehtävänannon määrittämistä näkökulmasta. Esseiden tehtävänanto vaikuttaa siis merkittävästi siihen, mitä kaikkea opiskelijoiden odotetaan esseessä tekevän ja mistä heidän odotetaan kirjoittavan. Aineistossani tehtävänanto on muotoiltu seuraavasti:

Mitä dokumenttien perusteella voi päätellä kylmän sodan aloittajasta? Perustele kantasi ja viittaa dokumentteihin, joihin tukeudut. Kirjoita pohtiva esseevastaus (n. 250–500 sanaa),

1 Tutkimus on osa Koneen Säätiön rahoittamaa hanketta *Menneisyyden tulkintojen äärellä* (2015–2017).

jossa on selkeä kappalejako sekä aloitus- ja lopetuskappaleet. Muista määritellä ja ajoittaa keskeiset käsitteet.

Tehtävänannossa essee nimetään pohtivaksi esseevastaukseksi. Tehtävänanto ohjaa ottamaan kantaa kylmän sodan aloittajaan ja tukemaan esitettäviä kantoja tehtävänantoon liittyvien dokumenttien avulla. Vaatimus hyödyntää dokumentteja osana tiedon rakentamista liittyy oleellisesti historian tiedonalan tiedonmuodostusperiaatteisiin (esim. Veijola 2016b). Tehtävänantoon liittyvät neljä historian dokumenttia ovat katkelma Winston Churchillin Rautaesirippu-puheesta, brittiläisessä *Punch*-lehdessä ilmestynyt pilakuva Stalinista ja Trumanista, kenraali Walter Bedell Smithin sähkösanoma Yhdysvaltain presidentille sekä lainaus *Pravda*-lehdessä ilmestyneestä Stalinin puheesta. Kuvaan dokumentteja tarpeen mukaan analyysin esittelyn yhteydessä.

2 Tekstin vaiheittainen rakentuminen

Tekstilajitutkimuksessa esitetään monenlaisia tapoja lähestyä tekstilajia ja tekstien kokonaisrakennetta (esim. Juvonen, Virtanen & Voutilainen 2012: 456–458). Usein analyysissa painotetaan rakenneosien ja tekstilajin viestinnällisten päämäärien huomioimista, vaikka tutkimussuuntauksen mukaan määrittelyssä korostetaan hieman eri asioita (ks. esim. Mäntynen 2006). Analyysini päämäärä on hahmottaa, mitä kaikkea esseevastauksissa tehdään ja millä tavoin teot realisoituvat tekstin kielellisissä piirteissä. Hyödyntämässäni erikoiskielten tutkimusperinteessä tekstilajin määrittelyssä korostuukin erityisesti tekstin viestinnällinen päämäärä, vaikka tämän lisäksi otetaan huomioon myös tekstejä yhdistävät rakenteelliset, tyylilliset ja sisällölliset piirteet (Swales 1990: 58; Bhatia 2004: 22–35, 115). Tämän tyyppinen sosiaalista kontekstia painottava teoreettinen viitekehys (ks. Juvonen ym. 2012: 460) sopii tutkimukseeni, jossa keskeistä on tekstitaitojen tarkasteleminen osana niiden tilannekontekstia ja viestintäympäristöä. Esseiden siirtojen ja askelten esittelyssä hyödynnän lisäksi Sydneyn koulukunnan ajatusta tekstin välttämättömistä ja valinnaisista rakenneosista (Hasan 1985: 56).

Tekstin viestinnällinen päämäärä muodostuu siitä, millaisia tehtäviä tekstillä on tietystä diskurssiyhteisössä ja viestintätilanteessa (Swales 1990: 58). Tekstin tehtävät heijastuvat tekstikokonaisuuteen sekä sitä toteuttavien vaiheiden kielellisiin piirteisiin, minkä vuoksi tekstilajitutkimuksessa pyritään kuvamaan, millaisia rakenneosat ovat funktioiltaan ja kielellisiltä piirteiltään. Tutkimuksissa tekstin rakenneosia nimetään hieman eri tavoin ja niiden hierarkkinen suhde toisiinsa voi vaihdella (ks. esim. Honkanen & Tiililä 2012; Vuorijärvi 2013: 100). Tässä tutkimuksessa soveltamassani Swalesin (1990) analyysimallissa analyysi on kaksitasoinen: tekstissä olevia jaksoja kutsutaan siirroiksi (*move*), jotka voidaan edelleen jakaa siirtoja toteuttaviksi pienemmiksi analyysiyksiköik-

si, askeliksi (*steps*) (mts. 141). Siirtojen analysoinnin avulla voidaan kuvata tekstin funktioita yleisemmällä tasolla, kun taas askeltason analyysi paljastaa täsmällisemmin sen, millä tavoin funktiot toteutuvat (Swales 1990: 140–166; Yang & Allison 2003: 370).

Tekstin vaiheittaisen rakentumisen analysointi on iteratiivinen prosessi, jossa kunkin analyysikerran aikana siirtojen ja askelten kielellisiä kuvauksia tarkennetaan. Aluksi yksittäisestä tai muutamasta tekstiesimerkistä hahmotellaan siitä löytyviä funktioita ja kuvataan niitä ilmentävien tekstijaksojen piirteitä. Tämän jälkeen tarkastellaan, missä kohtaa tekstissä näitä erilaisia funktioita ilmaistaan, ja merkitään kunkin siirron ja sitä toteuttavien askelten rajat. Alustavan siirtojen ja askelten määrittelyn jälkeen aineisto käydään läpi useita kertoja tarkentaen samalla siirtojen kielellisiä kuvauksia. Analyysin perusteella muodostuvien siirtojen ja askelten pituudet voivat vaihdella lauseesta useamman virkkeen kokonaisuuksiin. (Ks. Honkanen & Tiililä 2012: 214; Vuorijärvi 2013: 113.) Näin on myös tässä tutkimuksessa.

Analyysissani siirtojen ja niitä toteuttavien askelten yksi keskeinen rajausperuste on rakenneosien funktio suhteessa esseen tekstilajiin sekä historian tiedonalaan. Siirtojen ja askelten erojen perusteena ovat siten esimerkiksi muutokset tekstin aiheessa ja näkökulmassa, jotka ilmenevät sanastollis-kieliopillisten piirteiden välisinä eroina. Näkökulman muuttumista voivat ilmentää esimerkiksi modaaliset kielenaineokset, aikamuotojen vaihtumiset sekä viittaukset kirjoittajaan tai esseissä referoitaviin dokumentteihin. Kukin tekstinosa voi kuitenkin toteuttaa monenlaisia päällekkäisiä funktioita, sillä tekstinosat limittyvät, kerrostuvat ja sekoittuvat toisiinsa (Bhatia 1993; Mäntynen 2006: 57–58). Tästä syystä siirtojen ja askelten nimeämisen tavat kuvaavat funktioita, joita niillä on juuri historian esseevastauksen toteuttamisessa: esimerkiksi yhden askeleen nimi on **dokumentin analysointi**, sillä siinä referoidaan ja tulkitaan pohjadokumenttia esseevastauksen tehtävänannon mukaisesti. Kullakin siirrolla ja askeleella voi kuitenkin historian esseevastausta toteuttavan funktion lisäksi olla myös yleisempiä retorisia tehtäviä, eli ne voivat esimerkiksi väittää, perustella, tukea tai toimia vastaväitteenä. Analyysin lomassa kommentoin myös tekstiosien keskinäisiä suhteita, mutta nämä retoriset suhteet eivät ole analyysin keskiössä (vrt. esim. Komppa 2012).

3 Esseevastauksen funktionaaliset osat

3.1 Esseiden siirrot ja askeleet

Analysoimistani esseevastauksista voi erottaa selvästi kolme siirtoa, jotka ovat **kontekstuaalisointi**, **dokumentin erittely** ja **vastaus tehtävänantoon**. Siirtoja toteuttavia askeleita olen nimennyt kuusi: **kannanotto**, **dokumentin analysointi**, **historiatiedon esittä-**

minen, kirjoittajan arvio, määritelmä sekä **metateksti**. Merkittävimmät erot esseiden rakenteiden välille syntyvät siitä, millaisista askeleista kukin siirto muodostuu.

Ennen siirtojen ja askelten funktioiden sekä kielellisten piirteiden avaamista esittän seuraavassa taulukossa 1 sen, millaisten askelten yhdistelmistä siirrot tyypillisesti muodostuvat. Taulukon vasemmassa sarakkeessa ovat siirtojen nimet ja keskellä askeleet, jotka ovat analyysini perusteella välttämättömiä kyseisessä siirrossa. Kuten taulukosta huomaa, kunkin siirron toteutumiseksi riittää yksi askel, mutta usein siirto muodostuu useamman askeleen yhdistelmästä. Oikeassa sarakkeessa on esitettyinä askeleet, jotka ylipäätään ovat mahdollisia kussakin siirrossa, mutta suluissa olevat askeleet ovat lukumääränsä tai funktionsa puolesta epätyypillisempiä kyseisessä siirrossa.

TAULUKKO 1. Siirrot ja askeleet.

SIIRTO	VÄLTTÄMÄTTÖMÄT ASKELEET	MAHDOLLISET ASKELEET
Kontekstualisointi	Historiatiedon esittäminen tai Määritelmä	Historiatiedon esittäminen Määritelmä Metateksti (Kannanotto)
Dokumentin erittely	Dokumentin analysointi	Dokumentin analysointi Historiatiedon esittäminen Kannanotto Kirjoittajan arvio (Metateksti)
Vastaus tehtävänantoon	Kannanotto tai Kirjoittajan arvio	Kannanotto Kirjoittajan arvio (Historiatiedon esittäminen) (Metateksti)

Seuraavissa alaluvuissa annan esimerkkejä kokonaisista siirroista ja niitä toteuttavista askeleista. Esimerkeissä on vasemmassa sarakkeessa nimettyinä siirtoa toteuttavat askeleet, ja oikealla olevaan tekstiesimerkkiin olen merkinnyt askelten rajat kahdella kautaviivalla (/). Lisäksi olen lihavoinut esimerkeistä tärkeitä kyseistä askelta toteuttavat kielenaineokset.

3.2 Kontekstualisointi-siirto

Kontekstualisointi on siirto, jonka keskeinen funktio on esittää tehtävänantoon liittyvää taustoittavaa tietoa historian tapahtumista ja asettaa ne laajempaan kontekstiin. Tyypillisimmällä paikallaan esseiden alussa sen funktio on myös orientoida lukija retorisesti tehtävänannon aiheeseen. Siirto muodostuu pääasiassa **määritelmä** ja **historiatie-**

don esittäminen -askeleista sekä **metateksti**-askeleesta, joille yhteistä on se, että niissä ei esitetä voimakkaasti kirjoittajan tulkintoja historian tapahtumista, vaan keskitytään historiatiiedolle olennaisten ajallisten ulottuvuuksien sekä muutoksen ja jatkuvuuden esittämiseen (ks. Seixas & Morton 2013: 3–6; OPH 2015: 170). Aineistossani kontekstualisointi-siirroissa määritellään tyypillisesti kylmään sotaan liittyviä käsitteitä ja kuvataan aikakauteen liittyneitä tapahtumia. Esimerkki 1² on kontekstualisointi-siirto esseän alusta:

- | | |
|-----------------------------|--|
| (1) MÄÄRITELMÄ | Kylmä sota tarkoittaa demokratiaa edustavan Yhdysvaltojen sekä kommunistisen Neuvostoliiton välistä kilpailua, sekä myös aatteiden |
| HISTORIATIEADON ESITTÄMINEN | välistä kilpailua. // Kylmä sota alkoi toisen maailmansodan jälkeen ja loppui Neuvostoliiton hajoamiseen 1900-luvun lopussa. Kylmässä sodassa USA ja NL eivät koskaan suoraan sotineet toisiaan vastaan, mutta lähellä se oli. Ydinasekilpavarustelu oli keskeinen osa kylmää |
| METATEKSTI | sotaa. // Mutta kumpi osapuoli aloitti kylmän sodan? |

Esimerkin 1 määritelmä- ja historiatiiedon esittäminen -askeleissa eritellään tapahtumia liittämällä uusia merkityksiä teemapaikalla kulkevaan kylmän sodan käsitteeseen. Esimerkki myös havainnollistaa näiden askelten välistä eroa: Molemmissa kerrotaan kylmästä sodasta, mutta määritelmässä käsitteeseen liitetään ominaisuuksia suhdetta ilmaisevan verbin *tarkoittaa* avulla. Määritelmässä preesens myös korostaa vallitsevaa ja yleispätevää olotilaa (ks. VISK § 1527) eli sitä, miten historian tiedonalalla käsite ymmärretään. Historiatiiedon esittäminen -askeleessa taas kerrotaan, mitä on tapahtunut. Kerronta on imperfektissä, siinä hyödynnetään historian diskurssiin kuuluvia käsitteitä (*ydinasekilpavarustelu*) ja kuvataan toimintaa (*sotia*) sekä tapahtumia sellaisten verbien avulla, joihin sisältyy myös ajallinen merkitys (*alkaa, loppua*). Askeleessa kerrontaa jäsentävät myös muut ajalliset ilmaukset (*toisen maailmansodan jälkeen; 1900-luvun lopussa*).

Kontekstualisointi-siirrolle tyypillisesti esimerkissä 1 ei esitetä kirjoittajan arvioita tai vaihtoehtoisia näkökulmia tapahtumien kululle, vaan metateksti-askelta lukuun ottamatta asiat esitetään väitelausein ilman episteemisen (epä)varmuuden ilmauksia ja siten kyseenalaistamattomina faktoina (ks. VISK § 887, § 1166): tätä kylmällä sodalla tarkoitetaan ja näin tapahtumat ovat kulkeneet. Kysymysmuotoinen metateksti-askel kontekstualisointi-siirron lopussa orientoi lukijan tehtävänannossa esitettyyn kysymykseen, jota käsitellään esseevastauksen seuraavissa siirroissa.

Seuraava kontekstualisointi-siirto poikkeaa hieman esimerkistä 1:

2 Aineistoesimerkit on annettu alkuperäisessä muodossaan, joten mahdollisia kirjoitusvirheitä ei ole korjattu.

- (2) HISTORIATIEDON ESITTÄMINEN **Kun** Saksa hävisi toisen maailmansodan ja liittoutuneet valtiot alkoivat järjestellä euroopan asioita uudelleen, **Länsimaat eivät tykänneet** kun Neuvostoliitto alkoi vaikuttamaan Itä-euroopan asioihin poliittisesti ja alkoi valvomaan niitä. **Neuvostoliitto taas näki että Länsimaat** olivat hyvin neuvostovastaisia (ja huononsi Länsimaiden ja Neuvostoliiton suhteita).

Esimerkissä 2 siirto muodostuu yhdestä historiatiedon esittäminen -askeleesta. Siirron sijainti aivan esseen alussa korostaa sen orientoivaa tehtävää. Lisäksi siirron alussa temporaalisella *kun*-konjunktilla alkava lause ajoittaa tapahtumia kontekstualisointi-siirrolle tyypillisesti suhteessa toisiin historian tapahtumiin (*toinen maailmansota*). Kontekstualisointi-siirrolle ominaisesti esimerkissä 2 kuvaillaan menneisyyden tapahtumien kulkua (*Neuvostoliitto alkoi vaikuttamaan – – alkoi valvomaan*) ilman kirjoittajan arviointia. Toisin kuin esimerkissä 1 tässä siirrossa kuitenkin kuvataan kylmän sodan osapuolten tuntemuksia ja suhtautumista (*Länsimaat eivät tykänneet; Neuvostoliitto taas näki*). Osapuolten tunteiden kuvaaminen on tyypillisempää dokumentteja eritteleville siirroille (ks. esimerkki 3). Esimerkissä 2 ei kuitenkaan viitata eksplisiittisesti dokumentteihin, vaikka mentaaliset johtolauseet voisi sellaisiksi tulkitakin (ks. Berg 2011: 322–323), tai tekstin sijainnin perusteella osoiteta, että kyse olisi dokumenttien tulkinnasta.

3.3 Dokumentin erittely -siirto

Dokumentin erittely on analysoimissani esseevastauksissa kiinnostava siirto siksi, että se toteuttaa esseiden tehtävänannon keskeistä vaatimusta dokumenttien hyödyntämisestä. Dokumentin erittelyssä on aina vähintään **dokumentin analysointi** -askel, mutta lisäksi siinä voi olla **kannanotto-** ja **kirjoittajan arvio** -askeleita sekä joskus myös **historiatiedon esittäminen** -askel. Siirtoja esiintyy yleensä saman esseevastauksen sisällä monta peräkkäin, jolloin siirron vaihtumisen rajaa osoittaa näkökulman vaihtuminen esimerkiksi uuden dokumentin erittelyyn tai metateksti-askel. Tyypillisesti jäsennessä esseevastauksessa kukin tehtävänantoon liittyvä dokumentti käsitelläänkin erikseen omassa dokumentin erittely -siirrossaan. Dokumentin erittely -siirtoa voi seurata myös kontekstualisointi-siirto, jossa kerrotaan historian tapahtumista ilman, että tätä sidotaan dokumenttiin.

Dokumentin analysointi -askeleen selkeänä merkinä ovat erilaiset eksplisiittiset viittaukset³ dokumentteihin, ja askeleen funktio on tuoda dokumenttien erittely osaksi esseän argumentointia ja tehtävänantoon vastaamista. Askeleen toteutumisen tavat liukuvat kuitenkin tiukasti dokumentin sisällössä kiinni olevista referoinneista doku-

3 Johtoilmauksesta, johtolauseesta ja referaattiosasta ks. esim. Kuiri 1984: 1–3; Kalliokoski 2005; VISK § 1457.

menttia tulkitsevampiin tekstijaksoihin: referointikeinon ja referointiverbin valinnat vaikuttavat siihen, kuinka tiukasti referoiva teksti noudattaa lähtötekstin muotoilua. Tämä johtuu siitä, että esimerkiksi epäsuora esitys muokkaa lähtötekstiä enemmän kuin suora esitys (ks. Leech & Short 1981: 337; Kalliokoski 2005; Berg 2011: 322–323) ja referointiverbinä *puhua* on neutraalimpi kuin esimerkiksi *väittää* (ks. VISK § 1476). Ero tiukasti dokumentin sisältöä referoivan ja tulkitsevemmän dokumentin analysointi -askeleen välillä olisi mahdollista tehdä vertaamalla yksityiskohtaisesti dokumenttien sisältöä ja kielellisiä piirteitä esseevastauksiin, mutta tämän tutkimuksen tavoitteiden valossa esseevastauksen kokonaisrakenteen kuvaamiseksi riittää se, että yhdistän dokumentteja referoivat ja tulkitsevat askeleet dokumentin analysointi -askeleeksi ja esitän tämän askeleen erilaisia toteutumistapoja. Kommentoin referoinnin ja tulkinnan eroa kuitenkin seuraavien esimerkkien esittelyssä.

Esimerkissä 3 dokumentin erittely -siirto alkaa dokumentin analysointi -askeleella, jota seuraa analysoinnin perusteella esitettävä kannanotto tehtävänannon kysymykseen.

- (3) DOKUMENTIN ANALYSOINTI Winston Churchillin **puhe** vuodelta 1946, eli kylmän sodan alkutaipaleelta, **kertoo**, miten Euroopan ylle on langennut rautaesirippu. **Se kuvaa** Neuvostoliiton levittämää valtaa maissa, joita se jä miehittämään toisen maailmansodan jälkeen. **Churchill** myös **korostaa**, että ainoa valtio itä-Euroopassa joka on yhä demokratia on Kreikka, koska se on Britannian, Ranskan ja USA:n valvoma. Churchillin **puheessa käy selväksi**, että Britit ja todennäköisesti myös muut länsimaat ovat kauhistuneet NL:än leviävää etupiiriä, ja että asialle tulisi tehdä jotain. // **Puheen mukaan** siis proosoijana olisi NL:än aggressiivinen vaikutusvallan levittäminen. **Tämä siis osoittaisi** kylmän sodan aloittajaksi Neuvostoliittoa.
- KANNANOTTO

Esimerkissä 3 dokumentin analysointi -askeleen jokaisen virkkeen alussa on dokumenttiin viittaava johtoilmaus. Askeleessa aikamuoto on myös referoinnille ominaisesti preesens tai perfekti toisin kuin kertovassa historiatiedon esittäminen -askeleessa, jossa tapahtumien kerronta on tyypillisesti imperfektissä (ks. esimerkki 1). Aivan siirron alussa nimetään käsiteltävä dokumentti (*Winston Churchillin puhe*), ja sen jälkeen dokumentin sisältöön viittaavat seuraavissa lauseissa neutraalit johtolauseet *puhe kertoo* ja *se kuvaa* (ks. VISK § 1476). Puheen sisällön referoiminen jatkuu, mutta referointiverbi *korostaa* ilmaisee kirjoittajan tulkintaa Churchillin puheen keskeisestä sisällöstä. Seuraavaksi dokumentista tehtävää tulkintaa eksplikoidaan kirjoittajan vaikutelmaa kuvaavan verbi-ilmauksen *käy selväksi* avulla, jonka jälkeen kerrotaan dokumentin analysointi -askeleelle ominaisesti kylmän sodan osapuolten tuntemuksista (*ovat kauhistuneet*). Kirjoittajan tekemään tulkintaan viittaa myös väitteen varmuusastetta kuvastava adverbi *todennäköisesti*.

Esimerkissä 3 dokumentin analysointia seuraa kannanotto-askel. Se ilmaisee kirjoittajan tekemää tulkintaa dokumentista johtoilmauksen (*puheen mukaan*) avulla, mutta kannanotolla on lisäksi esseen tekstilajin kannalta oleellinen, dokumentin analysoinnista eriyvä funktio: siinä otetaan eksplisiittisesti kantaa tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta ja siihen johtaneista syistä. Kannanotto-askeleessa on usein jokin johtopäätökseen viittaava kielellinen merkki kuten esimerkissä 3 päätelmää ilmaiseva partikkeli *siis* (ks. VISK § 1132). Lisäksi kannanotto on edellisestä askeleesta poikkeavasti konditionaalissa, mikä tässä ilmaisee episteemistä epävarmuutta ja kirjoittajan harkintaa. Dokumentin analysointi -askeleen voidaan tehtävänannon mukaisesti tulkita retorisesti tukevan kirjoittajan kannanotto-askeleessa tekemää johtopäätöstä, ja näin dokumentin analysointi -siirrolla on esseen kokonaisuudessa argumentoiva funktio.

Dokumentin erittely -siirrossa ilmaistaan tekstilajille ominaista pohdintaa myös niin, että kirjoittaja arvioi dokumenttien historiallisen kontekstin vaikutusta tai dokumenttien luotettavuutta askeleessa, jota nimitän kirjoittajan arvioksi. Seuraavassa esimerkissä 4 eritellään pilapiirros-dokumenttia:

- | | | |
|-----|------------------------|--|
| (4) | KANNANOTTO | Dokumentit yhdessä antavat selkeän kuvan syyllisestä, Neuvostoliitosta. // Tämä tosin johtunee siitä, että kolme neljästä dokumentista on tehty |
| | KIRJOITTAJAN ARVIO | länsimaissa. // Esimerkiksi dokumentti kaksi kuvaa englantilaisen E.H. Shepardin 1947 Punch-lehdessä julkaistulla pilapiirroksella balkkain tilannetta, mistä suurvallat hakevat leiriinsä liittolaisia. Kuvasta näkee |
| | DOKUMENTIN ANALYSOINTI | hyvin , että Stalin on ottanut paljon aggressiivisemmän suunnan ja suorastaan pakottaa "asiakkaat" omaan kelkkaansa. |

Toisin kuin esimerkissä 3 esimerkin 4 siirto alkaa kannanotto-askeleella. Siinä esitetään dokumenttien analysoinnin pohjalta muodostettu väite *syyllisestä*, jonka voidaan tekstiyhteyden perusteella tulkita viittaavan tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Kannanotto-askeleen merkinä on väitteen lisäksi kirjoittajan evaluointia ilmaiseva adverbiaali *selkeästi*. Kannanottoa seuraa kirjoittajan arvio -askel, jolle ominaista on evaluointien, erilaisten kannanottoon tai dokumenttien tulkintaan kohdistuvien varausten ja perustelujen ilmaiseminen. Esimerkissä 4 arviointiin viittaa erityisesti potentiaali *johtunee*. Samalla kirjoittajan arvio -askel on retorisesti varaus edeltävälle kannanotto-askeleelle, mihin viittaa konsessiivisen suhteen merkitsin *tosin* (ks. VISK § 1121). Dokumentin erittely -siirrossa kirjoittajan arvio -askeleen arviointi kohdistuu usein dokumentin historiallisen tuottamiskontekstin ja siten myös luotettavuuden arviointiin, mikä taas on keskeistä historian tekstitaitojen kannalta.

Esimerkissä 4 kirjoittajan arvio -askelta seuraa dokumentin analysointi, joka pilapiirros-dokumenttia analysoivien askelten tapauksessa erityisen hyvin osoittaa sen, miksi rajanveto referoinnin ja tulkinnan välillä on paikoin haastavaa. Askeleen alkua voisi pitää referointina siinä mielessä, että siinä johtolause *dokumentti kuvaa* viittaa

neutraaliin referointiin (ks. VISK § 1476). Toisaalta referaattiosassa ei kuitenkaan kerrota piirroksen aktuaalisesta sisällöstä eli Stalinin ja Trumanin esittämisestä taksikuskeina, vaan tulkitaan kuvan suhdetta historiallisiin tapahtumiin: kuva nimetään historialliseen diskurssiin kuuluvien käsitteiden avulla *balkka[n]in tilanteeksi* ja kuvan toimijat *suurvalloiksi* ja *liittolaisiksi*, mikä yhdistää dokumentin sisällön kirjoittajalla olevaan historian kontekstitietoon. Tätä seuraa virke, jossa johtoilmauksen *kuvasta näkee* nollapersoona ja evaluoiva adverbi *hyvin* viittaavat kirjoittajan tekemään tulkintaan. Saman virkkeen referaattiosassa luonnehditaan kuitenkin kuvan ilmisältöä tarkemmin kuin edellisessä virkkeessä (*suorastaan pakottaa "asiakkaat" omaan kelkkaansa*). Dokumentin erittely-siirto voi siis selostaa dokumenttien sisältöä, yhdistää sisältöön historian kontekstitietoa ja ilmaista myös kirjoittajan arvioita, jolloin siirto toteuttaa historian tiedonmuodostuksen kannalta oleellista tulkintojen tekemistä sekä tehtävänannon kannalta oleellista pohdintaa.

3.4 Vastaus tehtävänantoon -siirto

Kuten edellä huomattiin, esseissä voidaan vastata tehtävänannon kysymykseen osana dokumenttien erittely -siirrossa esitettäviä kannanottoja (ks. esimerkit 3 ja 4). **Vastaus tehtävänantoon** sen sijaan on siirto, jonka ensisijainen funktio on vastata tehtävänannon kysymykseen. Tämä tapahtuu eksplisiittisesti **kannanotto**-askeleessa. Tyypillisesti tässä siirrossa kannanotto myös esitetään tehtävän lopullisena vastauksena. Lisäksi siirrossa voidaan pohtia vastaukseen liittyviä näkökulmia ja perustella vastausta **kirjoittajan arvio** -askeleissa. Siirrossa on siis lähes aina kannanotto-askel ja yleensä lisäksi kirjoittajan arvio. Muutamissa tapauksissa siirrosta kuitenkin puuttuu kannanotto-askel, ja siirto muodostuu pelkästään kirjoittajan arvio -askeleesta. Tällöin kannanotto on yleensä esitetty esseessä aiemmin, ja siirrossa pohditaan tehtävänannon kysymystä ottamatta siihen eksplisiittisesti kantaa. Joskus siirto sisältää myös historiatiedon esittäminen -askeleen.

Esseen alussa esiintyessään siirto on tyypillisesti lyhyt kuten esimerkissä 5.

- (5) KANNANOTTO Kylmän sodan aloittajaksi ei oikein voi nimetä vain yhtä maata, // **koska** kummatkin osapuolet olivat tasavertaisesti vihamielisiä toisinsa kohtaan,
KIRJOITTAJAN **vaikka** ne osoittivat tätä vihamielisyyttä hieman erilailla. //
ARVIO

Vastaus tehtävänantoon -siirrossa esitetään väite kannanotto-askeleessa, joka vastaa tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloittajasta. Askeleessa nollapersoona ja modaaliapuverbi *voida* viittaavat kirjoittajan tekemään päätelmään, jonka intensiteettiä lieventää partikkeli *oikein*. Esimerkissä 5 kirjoittajan arvio -askel perustelee vastausta

lyhyesti. Siinä kausaalinen *koska*-konjunktio rakentaa kannanoton ja kirjoittajan arvio välille perustelevan suhteen ja konsessiivinen *vaikka*-konjunktio argumentoivan suhteen kirjoittajan arvio -askeleen lauseiden välille. Askeleessa myös kootaan dokumenttien erittelyä ja pohditaan historian tapahtumien kulkua, mitä esimerkissä 5 ilmentää se, että kylmän sodan toimijat niputetaan (*kummatkin osapuolet*). Esseen alussa vastaus tehtävänantoon -siirrolla on myös esseeseen johdatteleva funktio, mutta se eroaa esseiden alussa esiintyvistä kontekstualisointi-siirrosta (ks. luku 3.2).

Esseen lopussa vastaus tehtävänantoon -siirto on usein hieman pidempi, ja sen funktio esseen kokonaisrakenteen muodostumisessa on koota yhteen ja pohtia edellä esitettyä dokumenttien erittelyä. Siirrosta tyypillinen on myös rakenne, jossa ensin kannanotto-askeleessa kerrotaan vastaus, sen jälkeen tätä vastausta perustellaan kirjoittajan arvio -askeleen avulla ja lopussa kannanotto vielä vahvistetaan uudelleen kuten esimerkissä 6:

- (6) KANNANOTTO **USA:n kommunismin vastaisuus taisi olla** yksi päätekijöistä kylmän sodan alkuun. // Neuvostoliitto nousi varpailleen jo kun USA sai ydinaseet valmiiksi. Neuvostoliitto tympiintyi USA:n Trumanin oppiin ja Domino-teorioihin jotka olivat Stalinin tapaa hallita vastaan. **Jos USA olisi antanut** kommunismin levitä, ei kylmää sota **välttämättä olisi ollutkaan, mutta** millainen maailma sitten **olisi? Toisaalta** Neuvostoliitto lähti asevarustelu kilpailuun mukaan ja pian maiden välillä vallitsi kauhun tasapaino. // Dokumenttien perusteella **sanoisin** USA:n aloittaneen kylmän sodan, mutta eiköhän syitä löytynyt molemmista.

Vastaus tehtävänantoon -siirron kokoavaa funktiota ilmentää se, että siinä ilmaistaan esseessä aiemmin mainittuja asioita nominaalistuksen avulla (*USA:n kommunismin vastaisuus, asevarustelukilpailu*), mikä mahdollistaa erittelevälle tekstille oleellisen asioiden abstrahoinnin ja arvioinnin (Karvonen 1991: 150; Halliday & Martin 1993). Esimerkissä kannanottoa elaboroidaan kirjoittajan arvio -askeleessa, jossa esitetään spekulatio tapahtumien vaihtoehtoisesta kulusta. Perfekti ja konditionaali (*olisi antanut, olisi ollutkaan*), tulevaisuuteen katsova kysymyslause sekä ehdollisuutta ja konsessiivisuutta ilmaisevat kielenaineokset (*jos, välttämättä, toisaalta, mutta*) rakentavat yhdessä pohdintaa. Kuten esimerkistä huomaa, kirjoittajan arvio -askel voi esittää myös kontekstietoa historiasta (esimerkin 2. ja 3. virke). Aiemmin kuvaamastani historiatiedon esittäminen -askeleesta eroavasti (vrt. esimerkki 1) tämä kontekstietä kuitenkin pohjustaa spekulointia, mihin viittaa esimerkiksi sanan USA toisto kirjoittajan arvio -askeleen sisällä.

Esimerkissä 6 jälkimmäinen kannanotto-askel ilmaisee oikeastaan kaksi kantaa: askeleen ensimmäinen lause alkaa dokumentteihin (*dokumenttien perusteella*) ja kirjoittajan tulkintaan (*sanoisin*) viittaavalla johtolauseella ja toinen lause taas konsessiivisella

mutta-konjunktiolla. Jälkimmäisessä lauseessa esitetään ikään kuin dokumenteista riippumaton kanta tehtävänannon kysymykseen. Perustelu väitteelle siitä, että syitä löytyy molemmista osapuolista, on esitetty siirron kirjoittajan arvio -askeleessa.

4 Pohtivan esseevastauksen rakenne

Edellä olen esitellyt, minkälaisista siirroista ja askeleista esseet muodostuvat. Seuraavaksi tarkastelen näiden rakenneosien sijoittumista kokonaisessa esseevastauksessa. Esseistä erottuu selvästi kaksi siirtojen järjestäytymisen tapaa:

- 1) **kontekstualisointi – dokumentin erittely – vastaus tehtävänantoon ja**
- 2) **vastaus tehtävänantoon – dokumentin erittely – vastaus tehtävänantoon.**

Dokumentin erittely -siirtoja on tyypillisesti peräkkäin useampi kuin yksi. Analysoimastani 52 esseestä 27 eli yli puolet noudattaa ensimmäistä rakennetta ja 12 esseetä jälkimmäistä rakennetta. Loput esseet jakautuvat sellaisiin siirtojen yhdistelmiin, joissa ei ole kontekstualisointi- tai vastaus tehtävänantoon -siirtoa tai joissa esiintyy vain toinen näistä siirroista dokumentin erittely -siirtojen lisäksi. Tällöin esseestä puuttuu aiheen esittelevä, käsitteitä määrittelevä ja lukijaa orientoiva jakso, sillä kuten siirtojen analyysin yhteydessä totesin, kontekstualisointi- ja myös vastaus tehtävänantoon -siirroilla on esseiden alussa usein aiheen esittelevä funktio. Suurin osa esseistä vaikuttaisi kuitenkin noudattavan rakennetta, josta myös esseiden tehtävänannossa muistutetaan, eli esseissä on aloitukseksi ja lopetukseksi hahmottuvat jaksot.

Taulukossa 2 havainnollistan kokonaisen essee-esimerkin avulla siirtojen rajakoh-
tia sekä siirtojen sijoittumista suhteessa toisiinsa. Siirrot on merkitty vasempaan sarakkeeseen, ja siirtojen alla on askelten nimet pienaakkosilla. Essee on oikeassa sarakkeessa, ja sen muodollinen kappalejako noudattaa kirjoittajan tekemää kappalejako.

Esimerkki edustaa siinä mielessä prototyypistä esseestä, että se alkaa kontekstualisoinnilla, päättyy vastaus tehtävänantoon -siirtoon ja väliin jää kutakin dokumenttia erikseen eritteleviä siirtoja. Kunkin dokumentin erittely -siirron rajaa merkitsee tässä esseessä voimakkaasti se, että siirron aloittavassa virkkeessä viitataan uuteen dokumenttiin. Ensimmäisessä dokumentin erittely -siirrossa rajakohdan merkinä on lisäksi se, että edellisessä kontekstualisointi-siirrossa teemana on kylmä sota, kun taas dokumentin erittely -siirrossa teemaksi vaihtuu kylmän sodan aloittaja. Kyseisellä kannanotto-askeleella on siten myös metatekstuaalinen funktio orientoivan alun ja käsittelyosan välillä. Tässä esimerkissä siirtojen rajat noudattavat kirjoittajan tekemien muodollisten kappaleiden rajoja, mutta näin ei ole kaikissa aineistoni teksteissä.

TAULUKKO 2. Esimerkki-essse.

SIIRROT ja askeleet	Essee
KONTEKSTUALISOINTI määrittelmä historiatiedon esittäminen	Kylmällä sodalla tarkoitetaan Neuvostoliiton ja länsivaltojen, pääasiassa Yhdysvaltojen, välistä ristiriitaa toisen maailmansodan jälkeen. // Kylmän sodan aikana osapuolten välillä ei ollut suoria aseellisia yhteenottoja, vaan kylmä sota ilmeni lähinnä johtajien puheissa ja omien liittolaisten tukemisessa sodassa toista osapuolta vastaan. //
DOKUMENTIN ERITTELY kannanotto dokumentin analysointi kannanotto dokumentin analysointi	Kylmän sodan aloittajaa voi olla vaikea määrittää. // Britannian entinen pääministeri Winston Churchill viittaa puheessaan (dokumentti 1.) itä-Euroopan maiden joutuneen Neuvostoliiton valvontaan. Hän ei selvästikään hyväksy tätä ja pitää sitä Euroopan turvallisuuden uhkana. // Tämän perusteella voisi katsoa Neuvostoliiton aloittaneen kylmän sodan levittämällä valtaansa itä-Eurooppaan. // Toisaalta Churchill pitää Kreikkaa vapaana valtiona vaikka ilmaisee sen selkeästi olevan brittiläisten, amerikkalaisten ja ranskalaisten valvonnassa. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi	Brittiläinen pilapiirtäjä EH Shepard kuvaa piirroksessaan (dokumentti 2.) Stalinin pakottamassa itä-Euroopan maita omaan leiriinsä. Piirroksessa tuodaan selvästi esille Stalinin politiikan aggressiivisuus ja syyllisyys maiden välisiin ristiriitoihin. Yhdysvaltain presidentti Truman kuvataan ystävällisempiä osapuolena, joka ei sentään halua tukeutua väkivaltaan saadakseen liittolaisia. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi kannanotto dokumentin analysointi	Dokumentin 3. perusteella Stalin vaikuttaa peräti loukkaantuneelta Churchillin puheesta, jossa tämä puhui rautaesiripusta. Stalin kuuluu pitävän puhetta tarpeettomana hyökkäyksenä Neuvostoliittoa kohtaan. // Tekstin perusteella länsivallat aloittivat kylmän sodan puhumalla Neuvostoliittoa vastaan. // Stalin vaikuttaa kuitenkin itsekin olevan länsivallat vastaan, mikä ilmenee mielestäni hänen kieltäytymisestään Yhdysvaltain presidentin vierailukutsuun. //
DOKUMENTIN ERITTELY dokumentin analysointi	Stalin perustelee itä-Euroopan maiden tiukkaa valvontaa Neuvostoliiton turvallisuuden takaamisella (dokumentti 4.). Stalin ikään kuin antaa ymmärtää, että länsivallat hermostuivat suotta Neuvostoliiton valvonnasta itä-Euroopassa, sillä kyseessä ei ole laajentumispyrkimykset. //
VASTAUS TEHTÄVÄNANTOON kannanotto kirjoittajan arvio	Näiden dokumenttien pohjalta sanoisin ettei kumpikaan osapuoli ole yksin syyllinen kylmän sodan syttymiseen. // Stalinin perusteluja valtopolitiikkansa tueksi en pidä oikein luotettavina, sillä hänen puheistaan kuultaa selvä länsivastaisuus. Länsivallat taas korostivat vahvasti omaa asemaansa rauhan ja vapauden takaajina, mutta pyrkivät kuitenkin kasvattamaan valtaansa muissa maissa perustenaan kommunismin ehkäiseminen. //

Kokonainen esseë havainnollistaa myös sitä, että kaikissa dokumentin erittely -siirroissa ei välttämättä esitetä kannanottoja ja kirjoittajan johtopäätöksiä, vaan ne voidaan esittää kokoavasti esseë lopussa kuten esimerkki-esseessä, jossa viimeisessä vastaus tehtävänantoon -siirroissa viitataan aiempaan erittelyyn (*näiden dokumenttien pohjalta; Stalinin perusteluja*). Esimerkki-esseessä vastaus tehtävänantoon -siirroissa kirjoittajan näkökulmaa korostaa myös se, että siinä kannanotto-askeleessa on muusta esseestä poiketen yksikön ensimmäinen persoona (*sanoisin*). Sen lisäksi, että vastaus tehtävänantoon -siirto ilmaisee kirjoittajan lopullisen vastauksen, se myös yhdistää aiemmin esitetyn erittelyn osaksi koko esseëvastauksen argumentointia.

Esimerkki-esseë on rakenteeltaan selkeä, ja siitä on suhteellisen helppo hahmottaa eri osien funktiot. Näin ei kuitenkaan ole kaikissa aineistoni esseissä, vaikka suurimmasta osasta onkin hahmotettavissa orientoiva aloitus, käsittelyosa ja lopetus. Osassa teksteistä siirtojen ja askelten erottelu on sitä vastoin tulkinnallisempaa. Valtaosassa esseitä esiintyy kaikkia luokittelemiani siirtoja, mutta joissakin esseissä erityisesti dokumentin erittely -siirtoja on vain yksi tai kaksi. Tällöin esseessä ei yleensä käsitellä kaikkia dokumentteja, ja esitettäviä näkökulmia on siten vähemmän. Esseissä on eroja myös siinä, kuinka paljon niissä on historiatiedon esittäminen -askeleita, ja erityisesti siinä, sidotaanko askelta dokumenttien erittelyyn. Taulukon 2 esimerkki-esseë on tehtävänannon mukaisesti dokumentteja erittelevä, sillä esseessä on dokumentista irrallista historian tapahtumien kuvaamista vain historiatiedon esittäminen -askeleessa alun kontekstuaalisointi-siirroissa. Tämän jälkeen kaikki esitetyt väittämät sidotaan dokumenttien erittelyyn.

Kuten edellä totesin, esimerkki-esseë havainnollistaa sitä, että kaikissa siirroissa ei välttämättä ole kannanottoa, vaan se voidaan esittää myös kokoavasti esseë lopussa. Joissain esseissä ei kuitenkaan esitetä selkeitä kannanottoja dokumenttien erittely -siirroissa tai muuallakaan esseessä, jolloin esseë keskittyy lähinnä dokumentin sisällön referointiin tai historian tapahtumien kuvaamiseen. Tällöin esseestä jää uupumaan tehtävänannon kannalta oleellinen kirjoittajan pohdinta ja dokumenttien erittelystä johdettava kannanotto tehtävänannon kysymykseen kylmän sodan aloitajasta.

5 Lopuksi

Olen artikkelissani tarkastellut lukion historian oppitunnilla tuotetun pohtivan ja dokumenttipohjaisen esseëvastauksen funktionaalista rakennetta. Kuten siirtoanalyysiin pohjautuvaan tekstianalyysiin kuuluu, joku toinen tutkija olisi voinut tarjota siirroille ja askeleille erilaisia määrittelyitä ja nimityksiä. Tutkimukseni aineiston vahvuus on kuitenkin

kin siinä, että tarkastellut tekstit ovat saman koulun opiskelijoilta ja esseet on kirjoitettu samasta tehtävänannosta, jolloin esseitä voi verrata toisiinsa hyvin.

Tarkastelemieni esseevastausten keskeiset siirrot ja niiden toteutumisen tavat voidaan esittää seuraavasti: (1) Esseevastauksissa esitetään historian tietoa kertomalla menneisyyden tapahtumista sekä määrittelemällä historian käsitteitä. Tämä funktio ilmenee erityisesti kontekstualisointi-siirrossa. Siinä määritelmä- ja historiatiedon esittäminen -askeleissa tieto esitetään yleensä kyseenalaistamattomina tosiasioina eli askeleeseen ei tyypillisesti liity evaluointia tai argumentointia. (2) Tehtävänannosta ja historian tiedonmuodostustavoista kumpuaa myös esseevastausten funktio eritellä tehtävänantoon liittyviä historiallisia dokumentteja ja hyödyntää erittelyä tehtävänantoon vastaamisessa. Dokumenttien erittely -siirrossa tämä funktio toteutuu erilaisten referoinnin keinojen avulla sekä kannanotto-askeleissa, joissa esitetään päätelmiä tehtävänannon kysymyksestä. Historian tekstitaitojen kannalta keskeisen dokumentin erittely -siirron yksi toteutumisen tapa on myös se, että siinä esitetään arvioita dokumenttien luotettavuudesta kirjoittajan arvio -askeleessa. (3) Vastaus tehtävänantoon on siirto, jonka funktio on esittää kannanotto sekä pohtia tehtävänannon kysymystä kirjoittajan arvio -askeleessa.

Kaikilla kolmella siirrolla on edellä esiteltyjen funktioiden lisäksi myös retorinen suhde toisiinsa esseen kokonaisrakenteessa, sillä kontekstualisointi- ja dokumentin erittely -siirrot perustelevat vastaus tehtävänantoon -siirrossa esitettäviä kannanottoja. Myös siirtoja toteuttavien askelten välillä on toisiinsa nähden retorisia funktioita, jos esimerkiksi dokumentin analysointi- tai kirjoittajan -arvio askeleet perustelevat dokumentista esitettävää kannanottoa.

Funktionaalisen rakenteensa puolesta analysoimani esseevastaukset osoittavat, että opiskelijat osaavat tuottaa suhteellisen eheitä esseevastauksia, mikä osoittaa tietynlaisen esseen rakenteen hallintaa: lähes kaikissa esseissä on kontekstualisoiva aloitus, dokumentteja erittelevä käsittelyosa sekä vastauksen ja pohdinnan eksplikoiva lopetus. Aloitus voi toteutua myös niin, että jo siinä kerrotaan vastaus tehtävänantoon. Tehtävänanto- ja oppiainekohtaisesti esseevastaukselta voidaan kuitenkin odottaa muutakin kuin perusrakenteen hallintaa. Aineistossani on tapauksia, joissa keskitytään historiatiedon esittämiseen eikä juuri pohdita tehtävänannon kysymystä tai oteta siihen selkeästi kantaa, jolloin voidaan katsoa, ettei tehtävänannon vaatimus täyty halutulla tavalla. Myös siinä on eroja, kuinka paljon kutakin dokumenttia käsitellään, ja osassa esseistä keskitytäänkin vain kahden tai kolmen dokumentin erittelyyn, jolloin tehtävänanto ei kokonaan toteudu. Osassa esseitä myös käsitteiden määrittely ja tiedon kontekstualisointi jää vähäiseksi, jolloin dokumenttien erittelyn suhde historian tapahtumiin voi jäädä epäselväksi.

Esseissä on eroja myös siinä, kuinka paljon niissä esitetään huomioita dokumenttien luotettavuudesta ja tuottamiskontekstista, mikä on historian tekstitaitojen kannalta olennainen taito (Rantala & Ahonen 2015: 152–153). Tätä funktiota toteuttavia kirjoittajan arvio -askeleita on esseissäni jonkin verran, mutta ne keskittyvät samoille kirjoittajille: 24 esseessä eli noin puolessa esseistä huomioidaan dokumenttien tuottamiskonteksti eksplisiittisesti ja lopuissa dokumenttien arviointia ei eksplisiittisesti tehdä.

Esseevastausta nimitetään tehtävänannossa pohtivaksi esseevastaukseksi, joka analyysini perusteella muodostuu historiatiedon kuvaamisen, dokumenttien erittelyn sekä kirjoittajan esittämien arvioiden ja kannanottojen yhteen kietoutumisesta. Angloamerikkalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat arvostavat historian esseissä argumentin esittämistä, mutta osittain käsitteen vaihtelevan käytön takia (Wingate 2011) opettajat eivätkä siten opiskelijatkaan välttämättä tiedä, mitä argumentilla kulloinkin tarkoitetaan. Yhtä lailla myös pohtiva esseevastaus voi tekstin nimityksenä jäädä hämäräksi, jos sen piirteitä ei kuvata. Tarkastelemisani esseissä argumentaatio toteutuu eksplisiittisimmin vastaus tehtävänantoon -siirroissa, jossa esitetään väite ja perustelut kannanotto- ja kirjoittajan arvio -askeleissa. Näiden puuttuminen voi siten olla esseekonaisuuden kannalta ongelmallista. Jos tarkastellaan esseiden muita rakenneosia suhteessa argumentaatioon ja pohdintaan, voidaan havaita, että myös muut esseiden osat kytkeytyvät pohdintaan ja toteuttavat sitä tiedonalakohtaisesti: historiatiedon esittäminen ja dokumenttien erittely ovat oleellisia historiatiedon muodostamiseksi, mutta niillä on perustelevia funktioita myös tekstilajin sisällä.

Pohdinta voidaan siis ajatella monista kielellisistä ja rakenteellisista piirteistä muodostuvaksi esseetekstin piirteeksi, joka on eräänlaista argumentaatiota. Dokumentteja erittelevän kokonaisrakenteen ja siihen yhdistyvien pohtivien ja historiatietoa esittävien osien perusteella historian esseiden argumentaatio muistuttaa kuitenkin ennemminkin tutkivaa argumentaatiota (*argument as inquiry*), kun taas kouluopetuksen ja arkikielen perusteella argumentaatio saattaa helposti yhdistyä esimerkiksi mielipidekirjoitukselle tyypilliseen suostuttelevaan argumentaatioon (*argument as persuasion*) (ks. Meiland 1989). Tämän vuoksi kielitietoisessa historian opetuksessa tulisi huomioida se, että esseevastauksen tekstilajissa argumentointi on osa erittelevää diskurssia (ks. myös Henry & Roseberry 1997: 481) eivätkä eri oppiaineissa teksteihin kohdistuvat odotukset argumentoinnista välttämättä ole samanlaisia.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen aineistotehtävissä pyydetään usein erittelemään aineistojen tekstejä oppiaineen sisältöjen valossa (ks. Berg 2011), mikä vaikeuttaisi poikkeavan siitä, miten historian oppiaineessa hyödynnetään dokumentteja. Pohtivissa äidinkielen ja kirjallisuuden esseevastauksissa taas ei välttämättä ole lainkaan aineistoa (vrt. Juvonen 2014). Historian tiedonalakohtaisten tekstitaitojen näkökulmasta pohdinnan toteutumiseen vaikuttaisi analyysini perusteella kietoutuvan se, miten tie-

toon suhtaudutaan esseissä ja miten dokumenteissa esitettäviä asioita hyödynnetään osana historiatiedon rakentamista. Tämä näkyi erityisesti kannanotto- ja kirjoittajan arvio -askeleissa, joissa esimerkiksi modaalisuus ilmaisee kirjoittajan näkökulmaa ja erottaa nämä askeleet selvästi historiatiedon esittäminen -askeleesta, jossa asioita esitetään faktuaalisina. Jatkossa olisi siis tarpeen syventyä siihen, millaisilla eri keinoilla juuri historian esseissä ilmaistaan dokumenttien sisältöä, niistä tehtäviä tulkintoja ja johtopäätöksiä sekä miten varmana tai epävarmana nämä tulkinnat esitetään.

Analyysissani en ottanut kantaa esseissä esitetyn historiatiedon oikeellisuuteen tai pohdintojen uskottavuuteen historian oppiaineen arvioinnin näkökulmasta. Esittämani esseen rakennepiirteet eivät myöskään sellaisenaan tarjoa mallia, jota noudattamalla esseestä saisi automaattisesti onnistuneen. Lingvistinen siirto-analyysi kuitenkin selventää sitä, millaisia funktioita dokumenttipohjaisella esseevastauksella on ja miten funktiot tyypillisesti toteutuvat. Tutkimus lisää siis ymmärrystä historian pohtivan esseen tekstilajista, historian tekstitaidoista ja lisäksi yleisemmin tietoteksteistä. Esseen tekstilajin piirteistä ja tekstin funktioista tiedostuminen osana historian opetusta voi kehittää tiedonalalla tarvittavien tekstitaitojen ja siten myös oppiaineen oppimista kaiken tasoilla opiskelijoilla.

Kirjallisuus

- Ahonen, A. K. & P. Kinnunen 2014. How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (4), 395–412. DOI: 10.1080/00313831.2014.904423.
- Berg, M. 2011. Referointi, erittelymuotti ja tekstitaidon koe. *Virittäjä*, 115 (3), 317–348.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing genre. Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of written discourse*. London: Continuum.
- Coffin, C. 1997. Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. Teoksessa F. Christie & J. R. Martin (toim.) *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Cassel, 197–229.
- Coffin, C. 2006. *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Gustafsson, J.-E. 2016. Lasting effects of quality of schooling: evidence from PISA and PIAAC. *Intelligence*, 57, 66–72. DOI: 10.1016/j.intell.2016.05.004.
- Halliday, M. A. K. & J. R. Martin 1993. *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta. Kielitietoinen käänne opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 10–22.
- Hasan, R. 1985. Part B. Teoksessa M. A. K. Halliday & R. Hasan, *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press, 51–118.

- Henry, A. & R. L. Roseberry 1997. An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. *System*, 25 (4), 479–495. DOI: 10.1016/S0346-251X(97)00047-X.
- Honkanen, S. & U. Tiilikä 2012. Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiilikä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 208–227.
- Juvonen, R. 2014. *Kirjoitelma ja tekijän ääni. Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0264-5>.
- Juvonen, R., M. Virtanen & E. Voutilainen 2012. Fennistisen tekstilajitutkimuksen suuntia. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiilikä & M. Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 453–469.
- Kalliokoski, J. 2005. Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS, 9–42.
- Karvonen, P. 1991. Kielipiillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) *Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmät 18. kielitieteen päiviltä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 149–165.
- Komppa, J. 2012. *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoittelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8164-4>.
- Kuiri, K. 1984. *Referointi Kainuun ja Pohjois-Karjalan murteissa*. Helsinki: SKS.
- Leech, G. & M. H. Short 1981. *Style in fiction. A linguistic introduction to English fictional prose*. London: Longman.
- Luukka, M.-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>.
- Martin, J. R. & D. Rose 2008. *Genre relations. Mapping culture. Equinox textbooks and surveys in linguistics*. London: Equinox.
- Meiland, J. 1989. Argument as inquiry and argument as persuasion. *Argumentation*, 3 (2), 185–196. DOI: 10.1007/BF00128148.
- Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. *Jyväskylän Studies in Humanities* 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3826-0>.
- Moje, E., D. Stockdill, K. Kim & H. Kim 2011. The role of text in disciplinary learning. Teoksessa M. Kamil, D. Pearson, E. Moje & P. Afflerbach (toim.) *Handbook of reading research*. New York: Routledge, 453–486.
- Mäntynen, A. 2006. Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) *Genre – tekstilaji*. Helsinki: SKS, 42–71.
- OECD 2010. *Pathways to success. How knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. Paris: OECD.
- OPH 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. 2012. How Finnish adolescents understand history: disciplinary thinking in history and its assessment among 16-year-old Finns. *Education Sciences*, 2 (4), 193–207. DOI: 10.3390/educsci2040193.
- Rantala, J. & S. Ahonen 2015. *Ajan merkit. Historian käyttö ja opetus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, J. & M. van den Berg 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus*, 44 (4), 394–407.

- Rantala J. & A. Veijola 2016. Historiallisen tiedonmuodostuksen periaatteet hukassa. Tapaus tutkimus nuorten historian tekstitaidoista. *Historiallinen aikakauskirja*, 114 (3), 267–277.
- Seixas, P. & T. Morton 2013. *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unsworth, L. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. New York: Open University Press.
- Uusi-Hallila, T. 1995. *Aineistoaine ja tekstien keskustelu*. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 1. Oulu: Oulun yliopisto.
- Veijola, A. 2016a. Historiatietoisuus, historiallinen ajattelu ja historian tekstitaidot: uuden opetussuunnitelman moninaiset lähtökohdat. *Kasvatus & aika*, 10 (2), 6–18.
- Veijola, A. 2016b. Nuoret ja historian tekstitaidot: tiedon vastaanottamisesta käsittelyyn ja käyttämiseen. *Nuorisotutkimus*, 34 (3), 3–18.
- Lähdeviitteessä julkaisun nimi Nuorisotutkimus kursivoidaan, samoin numero 34.
- Virta, A. 1995. *Abiturientin historian ja yhteiskuntaopin tieto. Reaalikoevastaukset oppilaiden tiedonrakenteiden ja tiedon laadun ilmentäjinä*. Turun yliopiston julkaisuja 112. Turku: Turun yliopisto.
- VISK = Hakulinen, A., M. Vilkkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS. Verkkoersio, luettu 26.7.2017. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.
- Vuorijärvi, A. 2013. *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8928-2>.
- Wingate, U. 2011. "Argument!" Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (2), 145–154. DOI: 10.1016/j.jeap.2011.11.001.
- Yang, R. & D. Allison 2003. Research articles in applied linguistics: moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22 (4), 365–385. DOI: 10.1016/S0889-4906(02)00026-1.